

AUTOCONCEITO E RENDIMENTO ESCOLAR EM ADOLESCENTES MOÇAMBICANOS

Farissai P. Campira, Alexandra M. Araújo, & Leandro S. Almeida

Universidade Pedagógica (Moçambique); Universidade do Minho

fcampira@live.com

RESUMO: O presente artigo tem como principal objectivo o estudo da relação entre autoconceito e o rendimento escolar numa amostra de estudantes adolescentes moçambicanos. Para este propósito foi utilizada a Escala de Autoconceito para Adolescentes moçambicanos (EACA) composta por 20 itens num formato de resposta de tipo likert, distribuídos em quatro factores: autoconceito académico, autoestima, ansiedade, e autoconceito social. Participaram no estudo 561 alunos com idades que variam entre 11 e 22 anos ($M = 13.2$; $DP = 1.8$), das escolas da rede pública. Destes alunos, 290 são do sexo masculino e 271 do sexo feminino, 266 do contexto urbano de família com nível sócio-económico elevado e 295 do contexto rural tendencialmente de famílias desfavorecidas. Em relação à relação entre o autoconceito e o rendimento escolar, os resultados apresentam tendencialmente fracas correlações, sendo mais elevada a associação entre o rendimento académica e a dimensão auto-estima.

Introdução

O autoconceito é vulgarmente definido como sendo a forma como o individuo se percebe a si mesmo, ou seja, a imagem que tem de si (Magalhaes & Sousa, 2008; Oliveira, 2004). Assim, o autoconceito é um construto de natureza cognitiva, procurando descrever aquilo que o indivíduo sente e percebe de si mesmo, sendo que neste artigo estaremos atentos a três componentes usualmente consideradas na investigação: cognitiva, comportamental e afetiva (Sisto & Martinelli, 2004).

Apesar da relativa unanimidade quanto à relevância deste constructo, o autoconceito em termos conceituais ou de definição não reúne consenso entre os teóricos interessados nesta área de pesquisa. As dificuldades de consenso dos autores estão, sobretudo, na definição das dimensões do autoconceito e na sua organização, e consequentemente na escolha dos instrumentos propostos para a sua avaliação. Atualmente, um grande número de autores defendem a multidimensionalidade do autoconceito, sobretudo a partir da adolescência, embora enquanto uns propõem uma certa hierarquia na organização de tais dimensões, outros colocam estas dimensões relativamente autónomas entre si (Marsh, 2005; Peixoto & Almeida, 2011).

O autoconceito é uma percepção de si que evolui desde a infância à idade adulta, acompanhando o ciclo de vida do indivíduo. Tendencialmente, na infância esta descrição de

si mesmo é feita mais em termos gerais e não específicos, mas à medida que a criança cresce, e muito em função do seu desenvolvimento cognitivo, esta passa a ser capaz de se descrever e avaliar em termos concretos e por áreas de comportamento e de realização mais específicas (Harter, 1999, citada por Faria, 2005). Essa progressiva evolução cognitiva e da capacidade de se autodescrever também deve ser entendida como produto das interações sociais e culturais, ou seja dos contextos em que a criança está inserida. A família e a escola surgem, na literatura, como os dois contextos mais relevantes da formação e desenvolvimento do autoconceito na infância (Faria, 2005; Peixoto & Almeida, 2011).

A investigação na área salienta que pessoas em diferentes contextos sociais se percebem a si mesmas de forma diferente (Wästlund, Norlander, & Archer, 2001). Nesta perspectiva, importa ter em conta os diferentes contextos socioculturais na explicação do desenvolvimento do indivíduo (Campira & Araújo, 2012; Marsh, 2005; Mwamuenda, 2005; Wästlund, Norlander, & Archer, 2001; Vygotsky, 1979), podendo este modelo teórico generalizar-se ao desenvolvimento do autoconceito. Nesta linha, Oliveira (2004) considera que o indivíduo vive no mundo íntimo denominado campo fenomenológico ou campo de experiências em constante mudança, onde o indivíduo é o epicentro. Neste enquadramento, o sujeito reage ao contexto e autoavalia-se no decurso dos processos fisiológicos e psicológicos envolvidos. É neste contexto de interação social, construído historicamente, que as pessoas constroem a imagem de si, sempre em função dos referenciais culturais com os quais interagem. Estes referenciais, segundo Vygotsky (1979), são apropriados pelo sujeito na sua interação social com os seus semelhantes e com os símbolos culturais presentes nesse contexto (Campira & Araújo, 2012). Nesta mesma linha, Sisto e Martinelli (2004) referem que o autoconceito é produto da interação entre a pessoa e o seu contexto sociocultural, num processo de construção social do indivíduo. Tomando o contexto escolar, Oliveira (2004) destaca neste processo de construção a organização da classe como grupo, as relações estabelecidas entre o aluno e o seu grupo de pertença, as pressões exercidas sobre o aluno pelo grupo de colegas, pais e professor, e os valores que perpassam essas relações. Todos estes elementos, aliás, ajudam a perceber a relevância do estudo do autoconceito em contexto educacional.

Por outro lado, a família e as relações familiares são igualmente decisivas na formação e desenvolvimento do autoconceito, afetando a forma como as crianças e adolescentes se percebem e as próprias dimensões que integram o autoconceito. A família transmite valores, orienta e suporta emocionalmente a criança, dando-lhe *feedback* relevante sobre o seu comportamento e rendimento. O suporte familiar aparece como elemento destacado na

formação do autoconceito, nomeadamente no que se refere ao suporte emocional fornecido, que influencia de forma significativa a construção das representações de si próprio (Peixoto, 2004).

A importância do contexto educativo no desenvolvimento do autoconceito é autoexplicativa, pois que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido fora deste contexto. Por isso mesmo, as variações contextuais proporcionam mudanças na forma como os sujeitos descrevem o que sentem e pensam que são. Tal como referiu Mwamwenda (2009), a noção do *self* difere entre os africanos e os ocidentais, por exemplo. No primeiro contexto, o *self* é sobretudo interdependente, enquanto no segundo este ganha maior independência. Tal diferença explica-se com base na diferença de *modus vivendi* entre essas civilizações, ou seja, entre essas culturas. O *eu* africano perde-se no seu conjunto, no coletivismo à semelhança do que sucede na cultura asiática (Wästlund, Norlander, & Archer, 2001). Este ponto merece ser devidamente ponderado aquando dos estudos transculturais. Por exemplo, no contexto português foram verificadas diferenças no autoconceito de competência dos alunos tomando como variáveis o nível socioeconómico, idade e género (Magalhães et al., 2003).

No contexto educativo, a importância do autoconceito está relacionada com o seu papel integrador e com a sua relevância no envolvimento académico dos alunos, nos seus objectivos e com o desenvolvimento das suas capacidades e competências (Costa, 2001; Mwamwenda, 2009; Senos, 1997; Shavelson & Bolus, 1982). Mwamwenda (2009) verificou que os alunos com autoconceito positivo têm mais probabilidades de obter sucesso escolar, ao mesmo tempo que alunos com melhor autoconceito relativamente a certos domínios curriculares acabam por se esforçar e envolver mais em tarefas de pesquisa e de aprendizagem nesses mesmos domínios. Nesta mesma linha, outros autores (Marsh & O'Mara, 2006; Peixoto & Almeida, 2010, 2011) reportam a consistência de uma relação positiva entre autoconceito académico e o rendimento escolar, considerando ser recíproca essa influência.

Descrevendo algumas pesquisas, os resultados do estudo de Shavelson e Bolus (1982) demonstram que a auto-valorização sentida pelos estudantes é importante na sua aprendizagem e comportamento escolar. Segundo estes autores, o autoconceito constitui-se como o mediador e provavelmente a causa do envolvimento escolar dos alunos, sabendo-se que este seu envolvimento é decisivo para a qualidade e a quantidade das suas aprendizagens curriculares. Apesar das divergências na forma como os diferentes autores explicam a relação entre os dois construtos, existe “um número considerável de pesquisas que consideram a

noção de autoconceito como o principal construto afectivo-emocional e um preditor crítico do rendimento académico” (Cia & Barham, 2008, p. 22).

Tal como referido no trabalho de Peixoto (2003), Marsh (1989) na década de 80 analisou a influência do autoconceito nos resultados escolares percorrendo os diferentes estudos sobre a correlação entre estes construtos. Aspecto relevante é que, com o avançar na escolaridade, os resultados escolares são percebidos de forma diferente e mais interiorizados, havendo aqui um efeito recíproco. Os resultados académicos influenciam a forma como os sujeitos se percebem a si mesmos e o seu desempenho, ao mesmo tempo que a forma como os sujeitos se percebem e avaliam vai ter impacto na sua aprendizagem e rendimento académico (Miranda & Almeida, 2006).

Marsh e O’Mara (2008) reportam que a correlação entre autoconceito académico e o nível de escolaridade apresenta consistência, existindo uma influência recíproca entre o autoconceito académico e os resultados escolares. Para estes autores, verifica-se uma inconsistência entre auto-estima e graus de escolaridade ou desempenho escolar, o que foi corroborado por pesquisas de Peixoto e Almeida (2011) que consideram existir uma relação mais forte entre o autoconceito académico e os resultados escolares. No entanto, essa correlação já não se verifica entre a auto-estima e esses construtos (autoconceito académico e resultados escolares). De modo a esclarecer melhor esse posicionamento, os mesmos autores referem que a correlação é superior entre autoconceito académico e auto-estima em alunos sem repetência.

Tomando o enquadramento teórico apresentado, pretendemos com este artigo estudar a relação dos níveis de autoconceito e o rendimento escolar de alunos moçambicanos.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 561 alunos das escolas da rede pública da região centro de Moçambique, mais concretamente dos distritos de Nhamatanda, Búzi, Chibabava, que neste estudo consideramos contexto rural, e na Cidade da Beira, considerada como contexto urbano. As idades dos alunos variam entre os 11 e os 22 anos ($M = 13.2$; $DP = 1.83$). A amostra foi composta na sua maioria por alunos da 7ª classe, num total de 333 (59.4%), e por 228 (40.6%) da 6ª classe. Destes alunos, 290 são do sexo masculino e 271 (48.3%) do sexo feminino. Refira-se ainda que 266 alunos (47.4%) são provenientes de escolas em contexto urbano e 295 do contexto rural, associando-se a estes dois contextos, respectivamente, níveis sócio-culturais das famílias mais e menos favorecidos.

Instrumento

Para o presente artigo foi usada a escala de autoconceito para adolescentes construída para o estudo do auto-conceito de estudantes moçambicanos (Campira, 2012; Campira, Araújo, & Almeida, 2013), com base na escala de Piers-Harris, adaptada ao contexto Português por Veiga (2006), a *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2)*. A escala é do tipo likert de 4 pontos variando entre 1 (*Totalmente em desacordo*) e 4 (*Totalmente de acordo*), e é composta por 20 itens distribuídos em quatro factores: Autoconceito Académico, com itens que reportam às percepções dos adolescentes sobre as suas actividades escolares (6 itens; *alfa de Cronbach* = .68); Auto-estima, que inclui as dimensões motivacionais, de aceitação social e satisfação pessoal apontando para o valor percebido pelo indivíduo (6 itens; *alfa de Cronbach* = .50); Ansiedade, que reflete uma componente emocional no desempenho na escola e no relacionamento com os outros (4 itens; *alfa de Cronbach* = .37); e Autoconceito Social, assente nas interações nos contextos da família e da escola numa lógica de conflituosidade ou percepção de baixa aceitação pelos outros (4 itens; *alfa de Cronbach* = .36).

Os resultados escolares, em termos de notas dos alunos, foram recolhidos junto da direcção pedagógica das escolas pesquisadas, com ajuda dos professores responsáveis das turmas dos alunos envolvidos. Nesta pesquisa foram considerados alunos do contexto urbano, com estatuto socioeconómico mais elevado, sendo da cidade da Beira, e alunos dos distritos não urbanos próximos à mesma cidade, e tendencialmente de contextos socioeconómicos desfavorecidos.

Procedimentos

O preenchimento do questionário foi feito nas salas de aula das escolas da rede pública, com a supervisão dos pesquisadores e ajuda dos professores destas escolas, ocupando em média 35 minutos de um período letivo. Antes do preenchimento pelos alunos, o questionário foi lido em voz alta, dando-se espaço aos alunos para o esclarecimento de eventuais questões. Clarificou-se que o questionário não influenciaria os resultados dos alunos e que a sua participação era voluntária e confidencial. As análises destes resultados foram conduzidas através do programa SPSS (IBM SPSS Statistics 20).

Resultados

Como objetivo deste estudo, procuramos estudar a relação entre autoconceito, nas suas várias dimensões aqui avaliadas, e o rendimento académico dos estudantes. Na tabela 1 apresentam-se os resultados da relação entre autoconceito e o rendimento escolar dos alunos em estudo. Para esta análise procedemos ao cálculo da correlação através do coeficiente produto x momento de Pearson. A par das várias dimensões do autoconceito, esta análise considera as diversas disciplinas do currículo dos alunos, bem como uma média geral de resultados escolares (indicando-se o índice de correlação e a sua significância estatística).

Tabela 1. Estudo da relação entre autoconceito e rendimento escolar dos alunos (N= 561)

| | Mat | Port | Ing | C.N | OF | E.M | E.F | MT |
|------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Autoconceito académico | .12** | .16*** | .12** | .11** | .08 | .08 | .08 | .15*** |
| Auto-estima | .20*** | .11* | .18*** | .37*** | .36*** | .38*** | .30*** | .64*** |
| Ansiedade | .11* | .04 | .14** | .11** | .05 | .08 | -.06 | .10* |
| Autoconceito social | .11** | .05 | .14** | .14** | .06 | .14** | .09* | .18*** |
| Autoconceito geral | .23*** | .16*** | .24*** | .21*** | .11* | .23*** | .05 | .64*** |

*Mat = Matemática; Port = Português; Ing = Inglês; C.N= Ciências Naturais; OF= Ofícios; E.F= Educação Física; MT = Média do Segundo trimestre do ano lectivo de 2011. * $p > .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$*

Através da leitura da tabela 1, observa-se que os índices de correlação obtidos oscilam muito em função da dimensão do autoconceito e das disciplinas curriculares que se considerem. Por outro lado, a larga maioria das correções são bastante baixas, havendo mesmo assim em vários casos correlações superiores a 0,30 (considerado um valor moderado). Mais ainda, um número bastante considerável de coeficientes de correlação apresentam-se estatisticamente significativos. Por último, de destacar a correlação encontrada quando consideramos medidas mais gerais do autoconceito, da auto-estima e do rendimento escolar dos alunos (correlação de .64; $p < .001$). Assim, parece existir uma associação positiva entre autoconceito e rendimento académico dos alunos, significando que um maior nível de autoconceito está associado a maior rendimento escolar dos alunos, e vice-versa. Estes dados corroboram os resultados de estudos prévios (Faria, 2005; Marsh & O'Mara, 2008; Mwamwenda, 2005; Peixoto & Almeida, 2011; Shavelson & Bolus, 1982), que sugerem uma associação positiva entre autoconceito e rendimento académico, ou seja, melhores resultados académicos por parte dos alunos com melhores valorizações pessoais. Por outro lado, neste estudo a maior correlação verifica-se entre auto-estima e as disciplinas escolares dos alunos, sendo as correlações fracas nas restantes dimensões, significando que esta relação entre

autoconceito e rendimento escolar varia de acordo com as dimensões do autoconceito que se considerem (forte para auto-estima e fraca para as restantes dimensões da nossa prova).

Por outro lado, um aspecto que pode ser importante notar nos resultados da tabela 1, passa pelas correlações mais elevadas entre a dimensão da autoestima e as disciplinas escolares de cariz mais prático. Referimo-nos às disciplinas curriculares de Ofícios, Educação Musical, e Educação Física, ou seja, tendencialmente aquelas em que os alunos obtêm maior aproveitamento e por isso também mais correlacionadas com a sua autoestima.

Pela introdução teórica realizada a este artigo, julgamos que esta análise não pode ser feita desinserida dos contextos socioculturais dos alunos (urbano ou rural). Assim, na Tabela 2, apresentamos os coeficientes de correlação obtidos (coeficientes produto x momento de Pearson), bem como os respectivos níveis de significância, quando significativos, desta vez considerando o contexto sociocultural de origem dos alunos, e uma medida global do seu rendimento académico.

Tabela 2. Coeficientes de correlação entre dimensões do autoconceito e rendimento escolar por contexto sociocultural dos alunos

| | | Contexto Sociocultural | |
|---|----------|------------------------|-----------------|
| | | Urbano (N = 266) | Rural (N = 295) |
| Autoconceito académico x Rendimento escolar | <i>r</i> | .08 | .18** |
| Autoestima x Rendimento escolar | <i>r</i> | .31*** | .06 |
| Ansiedade x Rendimento escolar | <i>r</i> | .15** | -.06 |
| Autoconceito Social x Rendimento escolar | <i>r</i> | .25*** | .07 |
| Autoconceito geral x Rendimento escolar | <i>r</i> | .33*** | .14* |

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Observando os coeficientes transcritos na tabela 2, verifica-se que a correlação entre o autoconceito geral e o rendimento escolar dos alunos no contexto urbano é significativa e mais acentuada ($r = .33$; $p = .000$) do que a que ocorre para alunos do contexto rural ($r = .14$; $p = .02$). Se tomarmos em conta a correlação em função de cada dimensão do autoconceito em estudo, podemos observar que no contexto urbano, as correlações entre autoconceito e rendimento escolar são significativas para estudantes do contexto urbano nas dimensões de autoestima ($r = .31$; $p = .00$), ansiedade ($r = .15$; $p = .001$) e autoconceito social ($r = .25$; $p = .00$), o que não acontece para estudantes de contexto rural. Pelo contrário, a correlação entre auto-conceito académico e rendimento escolar é significativa apenas para estudantes do contexto rural ($r = .18$; $p = .002$), mas não para estudantes do contexto urbano ($r = .08$; $p = .208$). Esta oscilação nos coeficientes de correlação, nomeadamente ao nível dos coeficientes com valores acima de .20, pode justificar uma análise interpretativa mais cuidada, justificando futuros estudos, sobre como os alunos dos contextos urbanos e rurais formam as suas

representações pessoais de capacidade e de valor, e também como isso se reflecte nas suas vivências escolares e rendimento académico.

Em suma pode-se dizer que, apesar das correlações serem fracas, existem diferenças nos níveis de correlação entre as dimensões do autoconceito e o rendimento escolar dos alunos. Mais ainda esta oscilação ganha relevância quando tomamos os alunos diferenciados pelos dois contextos estudados (urbano e rural).

Discussão e considerações finais

Do estudo realizado sobre a correlação entre as dimensões do autoconceito avaliadas e o rendimento escolar, tendo em conta o contexto sociocultural ou zona de pertença dos alunos, constatamos que no contexto urbano e no contexto rural a correlação entre autoconceito académico e os resultados escolares é bastante fraca (mais fraca ainda no contexto urbano), o que reflecte que o autoconceito académico não parece estar associado aos resultados escolares dos alunos, ou então, que outras variáveis associadas aos contextos urbanos/rurais dos alunos são mais importantes na definição do seu autoconceito e na explicação do seu rendimento académico. Estes resultados contrariam os resultados de estudos prévios, noutros países, que apontam para uma forte relação entre autoconceito académico e rendimento escolar (Marsh & O'Mara, 2006; Peixoto & Almeida, 2010, 2011; Senos, 1997; Shavelson & Bolus, 1982). É provável que a diferença entre os nossos resultados e de outros autores esteja relacionada com o facto da nossa escala não avaliar o autoconceito dos alunos tomando disciplinas escolares específicas, como por exemplo o autoconceito reportado à matemática, ou o autoconceito reportado à língua materna (enquanto áreas específicas do autoconceito académico em várias outras escalas usadas internacionalmente, o que não foi o caso do presente estudo).

Tomando em conta a correlação entre o autoconceito e rendimento escolar em função do contexto social dos alunos, os resultados permitiram constatar que os resultados dos alunos do contexto urbano reportam níveis de correlação superiores comparativamente aos resultados dos alunos do contexto rural, nas dimensões de auto-estima, ansiedade e autoconceito social. Por exemplo, junto dos alunos do meio urbano, a autoestima mostrou ser a dimensão que mais se correlaciona com o rendimento escolar, replicando os estudos do contexto português como os de Peixoto (2003), Veiga (2006) e Oliveira (2004). Esta situação não surpreende, se se tomarem em consideração os outros resultados da pesquisa que apontam níveis mais elevados de autoconceito para os alunos do contexto urbano, concordando com os resultados de outros

autores nesta mesma linha de pesquisa (Faria, 2005; Mwamwenda, 2005; Senos, 1997; Shavelson & Bolus, 1982). Aqui é importante reconhecer que as ofertas educativas dos alunos nos dois contextos são diferenciadas, sendo superiores em número e em qualidade no contexto urbano. O nível de vida nos ambientes sócio-culturais mais favorecidos, a par de promover a qualidade da aprendizagem, possibilitará também mais oportunidades para os alunos se auto-avaliarem e auto-descreverem de forma positiva.

Esta diferenciação nas condições de vida dos adolescentes dos dois contextos culturais, justificaria mais aprofundamento em termos de pesquisa sobre como se forma e desenvolve o autoconceito dos estudantes e como as suas dimensões acabam por influenciar as suas experiências escolares e o seu rendimento académico. Pelo menos, os nossos dados indiciam que o rendimento académico nos alunos do meio rural está apenas e moderadamente associado ao autoconceito académico, o que não acontece com os alunos do meio urbano. Reportando-nos aos alunos do meio rural, parece haver uma certa “fusão” ou forte dependência entre aquilo que o aluno realiza e aquilo que o aluno sente que está capaz de fazer em termos académicos, podendo nem sempre esta forte dependência ser positiva pois pode ganhar contornos de determinismo. Por sua vez, os alunos do meio urbano, parecem autoavaliar-se como alunos (e adolescentes) tomando maior número de dimensões da sua identidade (autoestima, autoconceito social) e todas elas podem convergir para explicar o seu rendimento académico. Neste caso concreto, e por contraste face aos alunos do meio rural, a medida de autoconceito geral (multifacetada) acaba por ser relevante para explicar o seu rendimento académico, enquanto no meio rural apenas “funcionou” o autoconceito mais estritamente académico.

Para terminar, os resultados do presente estudo poderão estar condicionados por algumas limitações metodológicas. Por um lado, a fase de construção e validação em que o questionário para a avaliação do autoconceito se encontra. Por outro lado, sabemos das dificuldades em obtermos medidas objetivas do rendimento escolar tomando apenas as classificações dadas pelos professores. Por último, também a definição adotada neste estudo de contexto rural e de contexto urbano poderá vir a ser mais precisa em termos geográficos no futuro. Todas estas condicionantes merecem ser atendidas em futuros estudos nesta área, contrastando ou reforçando os resultados agora obtidos e as explicações avançadas para a sua interpretação.

Referências Bibliográficas

- Campira, F. P. (2012). *Autoconceito e rendimento escolar: estudo com alunos moçambicanos do terceiro ciclo do ensino básico (6ª e 7ª classes) em função do género e do contexto sócio-cultural*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, não publicada. Maputo: Universidade Pedagógica de Moçambique.
- Campira, F. P., & Araújo, A. M. (2012). A teoria sócio-cultural de Vygotsky e o contexto educativo em Moçambique. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVI(2), 171-190.
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Construção e validação de uma escala de autoconceito para adolescentes moçambicanos. *Revista AMAzônica*, XI(1) 26-46.
- Costa, J. J. M. (2001). *Auto-regulação da aprendizagem: para uma caracterização multidimensional do desempenho académico*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, 4(23), 361-371.
- Magalhães, S., Neves, P., & Santos, L. (2003). Auto-conceito de competência: diferenças entre cursos de carácter geral e profissional no ensino secundário português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8(10), 263-272.
- Magalhães, T. C., & Sousa, O. C. (2008). *Quem sou eu? O adolescente e seu olhar sobre si mesmo*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Marsh, H. W. (2005). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Durham University: The British Psychology Society.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2006). *Self-concept and reformance*. Disponível em <http://psp.sugepub.com/cgi/content/abstract/34/4/542>, retirado a 17 de Julho de 2011.
- Mwamwenda, T. S. (2005). *Psicologia Educacional, uma perspectiva africana*. Maputo: Textos Editores.
- Mwamwenda, T. S. (2009). *Psicologia Educacional, uma perspectiva africana*. Maputo: Textos Editores.
- Oliveira, I. M. (2004). *Preconceito e auto conceito: Identidade e interacção na sala de aulas*. São Paulo: Papirus.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, auto-conceito e dinâmicas relacionais no contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1(22), 235-244.
- Peixoto, F., & Almeida, L.S. (2010). Autoconceito, auto-estima e resultados escolares: análise das estratégias de manutenção da auto-estima em alunos com insucesso escolar. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 157-175.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2011). A organização do autoconceito: Análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 533-541.
- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1(15), 123-137.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational psychology*, 74(1), 3-17.
- Sisto, F. F., & Martinelli, S. C. (2004). Estudos preliminares para a construção da escala de auto conceito infanto-juvenil SP. *Interação em Psicologia*, 8(2), 181-190.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de auto conceito: Piers-Harris children's self concept scale (PHSCS-2). *Psicologia e Educação*, 1(30), 38-48.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Ed. Antídoto.
- Wästlund, E., Norlander, T., & Archer, T. (2001). Exploring cross-cultural differences in self-concept: A meta-analysis of the Self-Description Questionnaire-1. *Cross-Cultural Research*, 35(3), 280-302.